



VOL.28, Nº3 (Noviembre, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

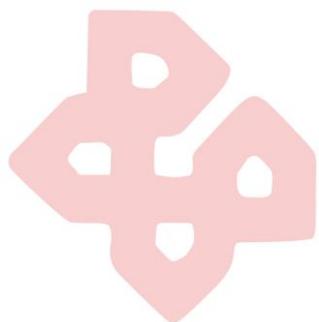
DOI: 10.30827/profesorado.v28i3.29616

Fecha de recepción 07/12/2023

Fecha de aceptación 21/05/2024

ABORDAJE DEL CONOCIMIENTO DOCENTE SOBRE LA RESPUESTA EDUCATIVA DIRIGIDA AL ALUMNADO CON SUPERDOTACIÓN EN PORTUGAL

Teaching knowledge and perceptions about the educational response aimed at gifted students in Portugal



*Ramón García-Perales¹, Alberto Rocha²,
Ana Raquel Aguiar³ & Ana Isabel Almeida⁴*

*Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)¹;
Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
(ISCE DOURO)²;
Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC)
y Centro de Investigação e Inovação em Educação
(inED)³;
Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na
Sobredotação (ANEIS)⁴*

E-mail;

Ramon.GarciaPerales@uclm.es;

alberto.rocha@iscedouro.pt;

anaaguiar@ese.ipvvc.pt;

ana.i.s.almeida.3@gmail.com.

ORCID ID:

[0000-0003-2299-3421](https://orcid.org/0000-0003-2299-3421); [0000-0002-5570-9872](https://orcid.org/0000-0002-5570-9872); [0000-0002-1549-8943](https://orcid.org/0000-0002-1549-8943); [0000-0002-9623-5394](https://orcid.org/0000-0002-9623-5394)



Resumen:

Este artículo aborda el conocimiento de los docentes en Portugal sobre la respuesta educativa dirigida a los estudiantes superdotados. Se destaca la importancia de una educación inclusiva y personalizada, incidiendo en la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas e invertir en el desarrollo profesional de los educadores para responder eficazmente a las especificidades de estos estudiantes. La investigación enfatiza la relevancia de la legislación, incluido el Decreto-Ley N° 54/2018, y la capacitación docente continua como elementos cruciales para promover una educación inclusiva de calidad. El estudio también destaca los desafíos para identificar y apoyar a los estudiantes superdotados, considerando la diversidad e individualidad de cada estudiante. Utilizando una metodología cuantitativa, la investigación analiza datos de 863 profesores portugueses, revelando la necesidad de una mayor formación y sensibilización sobre el tema de la superdotación. Así, se concluye la necesidad de incrementar los esfuerzos desde el sistema educativo portugués para ofrecer una educación inclusiva de calidad para estos estudiantes superdotados.

Palabras clave: educación inclusiva; estrategias pedagógicas; formación docente; legislación educativa; superdotación.

Abstract:

This article addresses the knowledge of teachers in Portugal about the educational response aimed at gifted students. The importance of inclusive and personalized education is highlighted, emphasizing the need to develop adapted pedagogical strategies and invest in the professional development of educators to respond effectively to the specificities of these students. The research emphasizes the relevance of legislation, including Decree-Law No. 54/2018, and continuous teacher training as crucial elements to promote quality inclusive education. The study also highlights the challenges in identifying and supporting gifted students, considering the diversity and individuality of each student. Using a quantitative methodology, the research analyzes data from 863 Portuguese teachers, revealing the need for greater training and awareness on the issue of giftedness. Thus, the need to increase efforts from the Portuguese educational system to offer quality inclusive education for these gifted students is concluded.

Key Words: educational legislation; giftedness; inclusive education; pedagogical strategies; teacher training.

1. Introducción

Hoy en día, el papel de las instituciones educativas va más allá de su misión clásica de proporcionar aprendizaje básico en lectura, escritura y cálculo. Estas instituciones son ahora igualmente responsables del desarrollo psicológico y la integración social de los estudiantes. Cuando estos objetivos no se logran, se produce la desilusión, lo que resulta en la marginación de algunos estudiantes (Miranda y Almeida, 2018). Este artículo propone un enfoque educativo que prioriza la inclusión, resaltando el respeto y la valoración de la diversidad. Este enfoque no sólo representa un desafío importante para los responsables políticos y los educadores, sino que también es crucial para el desarrollo humano y la innovación en Portugal.

Invertir en todos los estudiantes, incluidos aquellos con superdotación, talentos excepcionales o altas habilidades, es fundamental para el progreso del país

(Fleith et al., 2010; Miranda et al., 2010). Una escuela verdaderamente inclusiva no debería limitarse sólo a los grupos más vulnerables o desfavorecidos. Si esto sucede, no implementa el principio educativo de inclusión. La inclusión efectiva presupone integración y apoyo a todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias personales, sociales o académicas.

Es fundamental desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan la igualdad de oportunidades de aprendizaje, reconociendo y valorando la diversidad como un elemento enriquecedor del entorno educativo. Por lo tanto, las escuelas deben esforzarse por crear un espacio donde cada estudiante, con sus características únicas, pueda prosperar y contribuir a una comunidad escolar más cohesionada e inclusiva (Ziegler et al., 2018).

Dentro de los parámetros de una escuela inclusiva, que acoge y valora las diferencias individuales, es crucial que los espacios educativos sean adaptables y flexibles, permitiendo la diferenciación pedagógica. De esta manera, se promueve un ambiente educativo que no sólo integre, sino que empodere a todo el alumnado, respetando su diversidad y fomentando su desarrollo integral (Almeida y Rocha, 2018). De ahí la necesidad de establecer políticas educativas robustas e integrales, capaces de adaptarse a todos, satisfaciendo los intereses y expectativas no sólo de los estudiantes y sus familias, sino también de asegurar condiciones profesionales adecuadas a docentes u otros técnicos. Este enfoque es fundamental para brindar una respuesta educativa efectiva y personalizada, estimulando un ambiente de aprendizaje que promueva el éxito y el desarrollo integral.

La implementación de estas políticas debe incluir capacitación continua y recursos adecuados para los profesionales de la educación, asegurando así un sistema educativo inclusivo, equitativo y capaz de responder a las diversas necesidades y potencialidades del estudiantado (Rocha et al., 2023). La influencia de las creencias, actitudes y mentalidades de los educadores en el progreso intelectual de los estudiantes es notable y sustancial (Lupascu et al., 2014).

La misión de los docentes va más allá de la simple transmisión de información. También incluye preparar a los estudiantes para los desafíos sociales contemporáneos, animándolos a contribuir al avance colectivo y superar las barreras que restringen el desarrollo y la innovación. En este contexto, las investigaciones centradas en estudiantes con habilidades excepcionales y su proceso de orientación resaltan la vital importancia de que los docentes posean un conjunto de características profesionales, sociales y personales adecuadas (Mahfouz, 2015), incluyendo unas adecuadas actitudes hacia su educación (Barrenetxea-Mínguez et al., 2024; Gómez-Labrador, 2021; Plata-Morán et al., 2021).

Considerar las preferencias de los estudiantes superdotados en el contexto educativo es un paso crucial para los profesores y administradores escolares, con el objetivo de mejorar su éxito y motivación (Chae y Gentry, 2011). Es imperativo que los profesores y la administración escolar comprendan y satisfagan sus necesidades específicas (García-Perales, 2017) y comprendan sus diferencias individuales

(Ferrando et al., 2023), más si cabe ante las dificultades existentes en su conceptualización e identificación (García-Perales y Jiménez-Fernández, 2022; Tourón, 2020; Tourón et al., 2023). La falta de atención a estas necesidades puede provocar desinterés en los estudiantes por el proceso de aprendizaje, la adopción de hábitos de estudio inadecuados y problemas de conducta. Un aspecto decisivo en este contexto es el enfoque pedagógico de los docentes, cuyas prácticas y actitudes pueden influir directamente en la capacidad de los estudiantes para concentrarse y progresar en su aprendizaje (Hosgorur y Gecer, 2012).

La disparidad entre las expectativas de los estudiantes con superdotación respecto de las cualidades de sus profesores y las percepciones de los profesores sobre estas expectativas puede conducir a un contexto educativo subóptimo. Esta situación surge de las conclusiones extraídas de varios estudios, que indican diferencias notables en preferencias y percepciones (Burstow, 2018; Kornelia y Wilhelmina, 2009; Leavitt y Geake, 2009; Mahfouz, 2015; Su, 2006; Yasar, 2018). Una comprensión profunda de estas diferencias es crucial para crear ambientes de aprendizaje efectivos y estimulantes, donde se satisfagan las necesidades específicas de estos estudiantes, promoviendo así su desarrollo integral y maximizando su potencial. Como se indica en estos estudios, es imperativo que los profesores tengan una comprensión clara de las necesidades específicas de estos estudiantes. De esta manera, podrán ajustar sus características personales y habilidades profesionales para alinearse más con las preferencias de los estudiantes. Este equilibrio es fundamental para crear un entorno educativo propicio para el desarrollo y el éxito académico.

La perspectiva de los estudiantes sobre la educación es crucial ya que ellos, junto con sus profesores, son testigos directos de la dinámica de las clases (Cooper y McIntyre, 1996; Gargani y Strong, 2014; Johnsen, 2021). Al llegar a la Educación Secundaria, los estudiantes acumulan variadas experiencias con diferentes educadores, métodos y enfoques pedagógicos, brindándoles una amplia base para evaluar y comparar. Si bien la literatura educativa podría considerar la enseñanza eficaz como aquella que fomenta el desarrollo afectivo y personal de los estudiantes, más allá del plan de estudios, los estudios sobre la educación de estudiantes superdotados resaltan la importancia de nutrir el desarrollo afectivo y personal de estos estudiantes de una manera más específica y dirigida. Este enfoque incluye valorar sus habilidades únicas, lo que a menudo va más allá del plan de estudios tradicional (The Arab Center for Educational Research for the Gulf States, 2020).

En Portugal, las políticas dirigidas a estudiantes con superdotación no siempre han respondido satisfactoriamente a sus necesidades educativas específicas, tal y como se observa en el Decreto-Ley N° 54/2018 (Ministério da Educação de Portugal, 2018). A menudo, las respuestas a estas necesidades dependen de la sensibilidad individual de los docentes o de la intervención de los padres, o se limitan a medidas como el ingreso temprano al 1er Ciclo o la aceleración de un año escolar durante la Educación Básica. Aunque el Gobierno portugués se ha adherido a las recomendaciones internacionales sobre las necesidades educativas especiales y la

educación de los niños superdotados, como la Recomendación N° 1248 del Consejo de Europa y la Declaración de Salamanca de 1994, la legislación nacional sigue siendo insuficiente.

En definitiva, el objetivo de esta investigación es analizar el conocimiento docente sobre el alumnado con superdotación en Portugal, con vistas a analizar la tendencia existente en la respuesta educativa dirigida hacia este alumnado de acuerdo a varias dimensiones de análisis establecidas.

2. Método

En esta investigación se ha utilizado una metodología cuantitativa, descriptiva y ex post facto, con la finalidad de analizar las relaciones existentes entre datos numéricos.

2.1. Participantes

La muestra de la investigación ha sido seleccionada mediante un método estratificado de tipo aleatorio, mostrando los participantes una disposición favorable a la realización de este estudio. La muestra total ha sido de 892 docentes portugueses, aunque se han eliminado 12 casos por errores en la cumplimentación del consentimiento informado y 17 casos por no haber cumplimentado el instrumento en su totalidad. De esta forma, la muestra ha sido de 863 docentes. Estos profesores desarrollan tareas docentes en etapas no universitarias, siendo su distribución por género la siguiente: 183 docentes hombres (21,21%) y 680 docentes mujeres (78,79%).

2.2. Instrumento

Para el desarrollo de esta investigación se ha utilizado un instrumento ad hoc conformado por 26 ítems repartidos en 4 dimensiones:

- **Conceptualización:** elementos clave que permiten el conocimiento de la superdotación, caso de definición, tipología, prevalencia, características y formación docente recibida.
- **Legislación:** marcos legales que guardan relación con la respuesta educativa hacia este alumnado, incluyendo el valor de su conocimiento y aplicación.
- **Identificación:** aspectos como aplicación de conocimientos adquiridos en la detección, existencia en sus aulas de casos previos a lo largo de su praxis profesional, manejo de herramientas e instrumentos específicos, participación de familias y asociaciones o servicios externos a las escuelas, así como la valoración del grado de sensibilización hacia su detección y la investigación en este campo.

- Intervención: respuestas educativas previas realizadas, colaboración con familias y asociaciones o servicios externos a las escuelas, conocimiento e implementación de medidas educativas/estrategias pedagógicas y concienciación hacia la importancia de ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje individualizados.

La estructura del cuestionario aparece descrita en el documento Anexo a este artículo. Para su cumplimentación, la ponderación utilizada ha sido: Totalmente en desacuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4) y Totalmente de acuerdo (5). Además, en la parte final del cuestionario se ha incluido un espacio para recopilar aquella información que el participante ha creído conveniente añadir y que ha considerado que no ha sido reflejada en los ítems.

Respecto a la fundamentación estadística del instrumento, mencionar un índice de fiabilidad Alpha de Cronbach de .93 para el total de ítems del cuestionario. Si relacionamos cada dimensión con los ítems que la integran, la consistencia interna ha sido la siguiente: dimensión Conceptualización con ítems 1-8 índice de .78, dimensión Legislación con ítems 9-14 índice de .78, dimensión Identificación con ítems 15-20 índice de .77 y dimensión Intervención con ítems 21-26 índice de .76. Por otro lado, respecto a su validez de contenido, se ha desarrollado un juicio de expertos con 5 profesionales con amplios conocimientos y prácticas en inclusión educativa, presentando todos formación específica en superdotación. Los índices de validez de contenido han sido: Conceptualización .95, Legislación, .85, Diagnóstico .90 e Intervención .90. El índice de validez de contenido global ha sido de .90, con un índice Kappa de .86. De acuerdo al análisis factorial exploratorio realizado, indicar la medida KMO con un índice de .93, la prueba de esfericidad de Barlett con un índice de 14433.64 y $p < .001$, un porcentaje de varianza total explicada de 62.93% y una estructura factorial similar al diseño inicial establecido para cuatro dimensiones.

2.3. Procedimiento y análisis de los datos

La recogida de información se ha desarrollado entre marzo y abril de 2023. Para ello, se ha realizado difusión a través de las instituciones educativas en las que el profesorado participante ejercía su labor profesional, por medio de una carta de presentación con los objetivos de la investigación y solicitando su participación. Además, este envío incluía el enlace al cuestionario. En todo momento, el anonimato y confidencialidad de los datos de los centros educativos y su profesorado participante han sido garantizados, contando con su consentimiento informado. Para el tratamiento de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS en su versión 28. Los análisis, lejos de la fundamentación estadística del instrumento ya señalada, han incluido los siguientes estadísticos: frecuencia, porcentaje, mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría y curtosis.

3. Resultados

En este apartado, se presentan los resultados alcanzados en el total del instrumento y para cada dimensión. Así, en primer lugar, los estadísticos descriptivos según las puntuaciones totales alcanzadas han sido:

Tabla 1
Estadísticos descriptivos obtenidos.

Mínimo	Máximo	M	DT	Asimetría	Curtosis
32	130	84.32	16.53	.18	-.04

Fuente: Elaboración propia.

En esta Tabla 1, tomando en consideración que la puntuación máxima posible en el cuestionario es de 130, la media ha sido de 84.32 (DT= 16.53), existiendo una asimetría positiva y una curtosis negativa (platicúrtica). La representación de las frecuencias obtenidas para cada puntuación aparece en la siguiente figura.

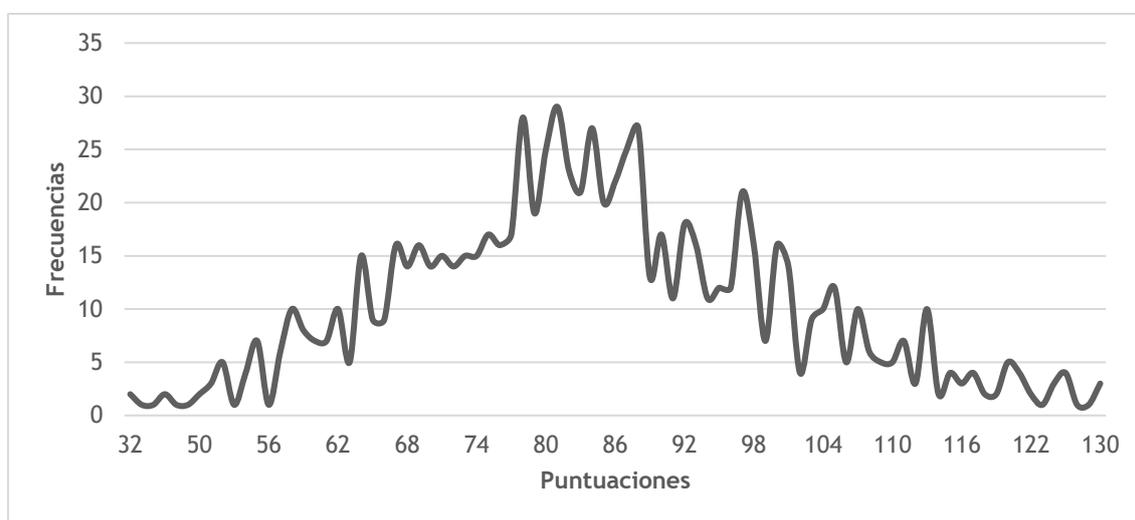


Figura 1. Frecuencias para cada puntuación en el cuestionario.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizada una primera aproximación a los resultados, a continuación se señalan los alcanzados para cada dimensión del instrumento. Los resultados vienen acompañados de un análisis cualitativo tomando en consideración las observaciones realizadas por los participantes durante la administración del instrumento.

Así, en primer lugar, en relación a la dimensión Conceptualización, la Tabla 2 muestra la frecuencia y porcentaje para cada opción de respuesta en cada ítem:

Tabla 2
Frecuencias y porcentajes en los ítems de la dimensión Conceptualización.

Ítem	Puntuaciones									
	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%

IT1	15	1,74	47	5,45	204	23,64	421	48,78	176	20,39
IT2	140	16,22	228	26,42	281	32,56	167	19,35	47	5,45
IT3	211	24,45	274	31,75	260	30,13	97	11,24	21	2,43
IT4	145	16,80	129	14,95	326	37,78	196	22,71	67	7,76
IT5	301	34,88	186	21,55	260	30,13	85	9,85	31	3,59
IT6	238	27,58	207	23,99	250	28,97	136	15,76	32	3,71
IT7	425	49,25	199	23,06	129	14,95	77	8,92	33	3,82
IT8	314	36,38	237	27,46	169	19,58	104	12,05	39	4,52

Fuente: Elaboración propia.

En esta Tabla 2 se observa que el ítem 1 ha sido en el que los docentes han obtenido frecuencias más altas. Por el contrario, en los ítems 7 y 8, de forma mayoritaria, las puntuaciones han sido más bajas. De esta manera, queda patente la necesidad de generalizar actuaciones de formación docente, tanto inicial como continua para un conocimiento más amplio de este colectivo de estudiantes. Muchos docentes han incidido que existe una carencia significativa de formación en este campo, manifestando la necesidad de recibir más información sobre esta temática, recalcando la importancia de actualización permanente para poder atender a este colectivo adecuadamente. Además, se señala la importancia de entrar en contacto con casos reales en la formación inicial del profesorado.

Entre las numerosas observaciones manifestadas por los docentes, señalar una de ellas: “Como tutor, desconozco las características que presentan los niños superdotados, siento que necesito actualizarme y recibir algo de formación”. Los docentes conocen qué es la superdotación pero muestran desconocimiento sobre cómo se manifiesta y cómo actuar. A veces existe confusión al distinguir superdotación con otros términos y demandan la importancia de conocer su prevalencia en las aulas y su tipología.

Estos procesos formativos deberán dirigirse tanto a docentes como a familias y resto de la comunidad educativa, incluido personal no docente. Además, los docentes han mostrado una actitud de apertura a recibir formación en este campo, la divulgación de experiencias formativas la consideran esencial. Indicar una afirmación de un participante en este sentido: “existen cursos de formación para todo menos para esta especificidad”. Aunque muchos docentes han afirmado que no tienen ningún conocimiento sobre este tipo de estudiantes porque “nunca los han tenido en las aulas”, sí que afirman que les gustaría profundizar en sus conocimientos sobre esta temática. Además, muchos han indicado que sus conocimientos han sido adquiridos a partir de la propia inquietud de lecturas realizadas, poniendo en práctica estrategias didácticas de acuerdo de las características mostradas por el alumnado y sin la supervisión de ningún experto en esta temática. Varios participantes se cuestionan sobre con qué entidades se puede contactar para obtener más información y para brindar capacitación. De esta manera, la generalización de mapas de recursos en cada zona educativa podría ser un elemento de interés para el profesorado.

Estrechamente unido con lo anterior, indicar la existencia de prejuicios y estereotipos docentes. A menudo, la falta de conocimiento sobre el tema lleva a la construcción de ideas preconcebidas erróneas, como que los estudiantes superdotados son buenos en todas las materias y que nunca fracasan académicamente. Es importante darles a estos niños la oportunidad de expandirse, desarrollar sus habilidades y ser felices en la escuela. En este sentido, destacar estas afirmaciones: “¿La mayoría de los estudiantes superdotados desestabilizan el desarrollo de una clase?”, “creo que los niños superdotados tienen Síndrome de Asperger asociado” y “existe una tendencia actual a considerar superdotados a los estudiantes cuando muestran algunas características ligeramente diferentes al grupo”.

Para profundizar en los resultados en esta dimensión, se señalan estadísticos de tendencia central, dispersión y distribución:

Tabla 3
Estadísticos para la dimensión Conceptualización y sus ítems.

Ítem	Mínimo	Máximo	M	DT	Asimetría	Curtosis
IT1	1	5	3.81	.88	-.70	.61
IT2	1	5	2.71	1.11	.11	-.74
IT3	1	5	2.35	1.04	.36	-.55
IT4	1	5	2.90	1.16	-.14	-.73
IT5	1	5	2.26	1.14	.46	-.69
IT6	1	5	2.44	1.16	.28	-.90
IT7	1	5	1.95	1.16	1.03	.05
IT8	1	5	2.21	1.19	.68	-.54
Total	8	40	20.63	6.38	.32	-.27

Fuente: Elaboración propia.

A partir de esta Tabla 4, se refleja lo señalado anteriormente, aunque los docentes son conscientes de qué es un escolar con superdotación (IT 1 M= 3.81 DT= .88), queda patente la necesidad de mayor formación docente (IT 7 M= 1.95 DT= 1.16; IT 8 M= 2.21 DT= 1.19), sobre todo en momentos iniciales de su formación. El valor medio para esta dimensión ha sido de 20.63 (DT= 6.38).

En la segunda dimensión, Legislación, se muestran en la Tabla 4 las frecuencias y porcentajes para cada ítem:

Tabla 4
Frecuencias y porcentajes en los ítems de la dimensión Legislación.

Ítem	Puntuaciones									
	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
IT9	119	13,79	111	12,86	165	19,12	272	31,52	196	22,71

IT10	185	21,44	219	25,38	240	27,81	156	18,08	63	7,30
IT11	202	23,41	232	26,88	250	28,97	138	15,99	41	4,75
IT12	151	17,50	122	14,14	315	36,50	165	19,12	110	12,75
IT13	17	1,97	18	2,09	106	12,28	306	35,46	416	48,20
IT14	11	1,27	16	1,85	87	10,08	253	29,32	496	57,47

Fuente: Elaboración propia.

Esta Tabla 5 refleja que los ítems con frecuencias más altas han sido los ítems 13 y 14. En el lado opuesto, los ítems 10 y 11 han obtenido valoraciones más bajas. El profesorado conoce la legislación con incidencia en la inclusión educativa de su alumnado y es consciente de la importancia de ofrecer a sus escolares una educación inclusiva de calidad. Por otro lado, muestra un débil conocimiento de toda aquella normativa relativa a superdotación, lo que constituye un aspecto central a tomar en consideración.

Muchos participantes han manifestado que la legislación relativa a la educación inclusiva está orientada hacia el alumnado con dificultades de aprendizaje y otras necesidades específicas, pasando la superdotación desapercibida para la mayoría de agentes educativos. En esta investigación, nos hemos encontrado consideraciones como: “Las altas capacidades intelectuales no son una preocupación del Ministerio de Educación”, “en relación al Decreto Ley N° 54/2018, se está utilizando en escuelas para estudiantes con dificultades de aprendizaje. En cuanto a los superdotados, la mayoría de ellos ni siquiera son diagnosticados y son olvidados en detrimento de quienes tienen dificultades” y “es urgente crear un sistema que responda a estudiantes con capacidades elevadas, como un sistema inclusivo que las potencia y desarrolla. Estamos muy centrados en las dificultades de aprendizaje”.

Así, deberían existir marcos normativos específicos y más pormenorizados que integren cómo identificar y trabajar con este alumnado en las aulas. Junto a esto, sería interesante que existiera desde las Administraciones mayor apoyo legal y económico para las asociaciones de familiares y niños con superdotación. Por otro lado, sería interesante que la normativa portuguesa relativa a educación incluyera un protocolo de actuación prescriptivo. Esto podría conllevar la asunción de una responsabilidad compartida por parte de todos, junto a mayor conocimiento, sensibilización y visibilización de este colectivo. Una afirmación que apoya esta necesidad: “Que yo sepa, nunca tuve un alumno de altas capacidades; en caso de que lo tenga, necesitaré formación/información para saber cómo abordar esta situación”.

Dando continuidad al análisis para esta dimensión, se han calculado diferentes estadísticos:

Tabla 5
Estadísticos para la dimensión Legislación y sus ítems.

Ítem	Mínimo	Máximo	M	DT	Asimetría	Curtosis
------	--------	--------	---	----	-----------	----------

IT9	1	5	3.37	1.33	-.46	-.94
IT10	1	5	2.64	1.21	.23	-.89
IT11	1	5	2.52	1.15	.28	-.80
IT12	1	5	2.95	1.24	-.06	-.83
IT13	1	5	4.26	.89	-1.37	2.06
IT14	1	5	4.40	.84	-1.56	2.61
Total	6	30	20.14	4.86	-.02	-.35

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 5, se observa la tendencia indicada con valores altos para los ítems 13 ($M= 4.26$ $DT= .89$) y 14 ($M= 4.40$ $DT= .84$), destacando que el profesorado es consciente de la importancia de que exista legislación que apoye y favorezca la inclusión educativa, incluido aquel que presenta superdotación. Por otro lado, las puntuaciones más bajas en los ítems 10 ($M= 2.64$ $DT= 1.21$) y 11 ($M= 2.52$ $DT= 1.15$), ítems relativos al conocimiento y manejo desde la práctica de la normativa relativa a estos escolares, aspecto esencial en la armonización de actuaciones en los centros educativos. La media en esta dimensión se ha situado en 20.14 ($DT= 4.86$).

En relación con la dimensión Identificación, los resultados alcanzados aparecen en la siguiente Tabla 6.

Tabla 6
Frecuencias y porcentajes para los ítems de la dimensión Identificación.

Ítem	Puntuaciones									
	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
IT15	62	7,18	122	14,14	284	32,91	308	35,69	87	10,08
IT16	79	9,15	94	10,89	298	34,53	282	32,68	110	12,75
IT17	211	24,45	236	27,35	286	33,14	107	12,40	23	2,67
IT18	7	0,81	12	1,39	84	9,73	283	32,79	477	55,27
IT19	8	0,93	7	0,81	72	8,34	299	34,65	477	55,27
IT20	6	0,70	11	1,27	84	9,73	286	33,14	476	55,16

Fuente: Elaboración propia.

En los ítems de la dimensión identificación han aparecido puntuaciones heterogéneas. Por un lado, en los ítems 18, 19 y 20, en los que las puntuaciones han sido más altas de forma generalizada. En lado opuesto, con puntuaciones mayoritariamente bajas, ha aparecido el ítem 17. El profesorado presenta una disposición favorable a la participación de las familias y servicios externos en estos procesos de identificación. Por otro lado, se muestra sensibilizado hacia la necesidad de contar con formación adecuada para la detección, aunque reconocen limitaciones en cuanto a posibles instrumentos a utilizar por su parte para favorecer este proceso.

La identificación temprana de sus características es considerada como esencial con vistas a conocer y desarrollar su potencial de manera temprana. Además, se apoya la idea de que debe existir un equipo multiprofesional de expertos que aborden este proceso, siempre en estrecha conexión con las familias. En este proceso, los Equipos Multidisciplinarios de Apoyo a la Educación Inclusiva (EMAEI) deberán generalizar la detección, además de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, de aquellos otros con potencialidades superiores. Un sistema educativo inclusivo no debería permitir una situación como la señalada por un participante: “Tuve uno conmigo en el pasado, un niño al que extraoficialmente consideraba superdotado, pero que nunca fue diagnosticado oficialmente”. Dentro de las universidades portuguesas, existe la especialización docente de Educación Especial que incluye formación en esta área. A pesar de ello, algunos de estos especialistas indican que nunca han tenido alumnos con superdotación en sus aulas. Por tanto, el trabajo sobre esta dimensión es imprescindible para conocer, comprender y actuar con estos escolares.

Estos procesos de identificación deberían integrarse en las reuniones docentes, aspecto que los participantes han señalado que no es frecuente tratar. El trabajo en equipo de manera interdisciplinar repercutiría positivamente en el abordaje educativo con estos escolares, incluyendo un ajustado diagnóstico diferencial. El diálogo entre profesor y alumno también es esencial en este proceso de identificación, por lo que una adecuada clarificación conceptual de este colectivo es imprescindible. Además, los docentes demandan la difusión y adaptación de herramientas de evaluación que favorezcan su identificación, otorgando este rol a las Administraciones educativas portuguesas, sobre todo por el coste que supone la adquisición de estos recursos.

Muchos docentes han manifestado que nunca han tenido un alumno con superdotación en el aula, aunque admiten que sería un verdadero desafío atenderlos. En este sentido, se hace necesario no sólo generalizar actividades de formación en este campo, sino también empoderar a aquellos profesionales responsables de su proceso de identificación, siempre en coordinación con los docentes y familias de este alumnado. Por tanto, se resalta de nuevo la importancia de la formación para el conocimiento de signos de alerta que permitan avanzar en su detección. Algunas afirmaciones que refuerzan esta idea han sido: “En la escuela no tenemos esta realidad”, “¿es el comportamiento de un estudiante de altas capacidades un indicador para su identificación?” o “durante los 35 años de enseñanza, nunca he tenido un estudiante superdotado”.

Para esta dimensión de Identificación y sus ítems, se han calculado también los siguientes estadísticos:

Tabla 7
Estadísticos para la dimensión Identificación y sus ítems.

Ítem	Mínimo	Máximo	M	DT	Asimetría	Curtosis
IT15	1	5	3.27	1.06	-.41	-.35

IT16	1	5	3.29	1.11	-.43	-.35
IT17	1	5	2.41	1.07	.25	-.69
IT18	1	5	4.40	.78	-1.42	2.31
IT19	1	5	4.43	.76	-1.51	3.07
IT20	1	5	4.41	.77	-1.38	2.16
Total	6	30	22.21	3.76	-.37	.66

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 7 refleja la variedad de resultados señalados anteriormente en el análisis de frecuencias. Así, las medias para los ítems 18 ($M= 4.40$ $DT= .78$), 19 ($M= 4.43$ $DT= .76$) y 20 ($M= 4.41$ $DT= .77$) han sido las más elevadas. Las más bajas han correspondido para el ítem 17 ($M= 2.41$ $DT= 1.07$), mostrando la necesidad de incorporar en la formación docente aspectos relativos a herramientas para desarrollar su proceso de identificación. En el total de la dimensión ha aparecido una puntuación media de 22.21 ($DT= 3.76$).

Por último, respecto a la dimensión Intervención, los resultados vienen indicados en la Tabla 8:

Tabla 8
Frecuencias y porcentajes para los ítems de la dimensión Intervención.

Ítem	Puntuaciones									
	1		2		3		4		5	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
IT21	382	44,26	100	11,59	134	15,53	131	15,18	116	13,44
IT22	6	0,70	4	0,46	44	5,10	255	29,55	554	64,19
IT23	6	0,70	9	1,04	56	6,49	285	33,02	507	58,75
IT24	149	17,27	172	19,93	281	32,56	206	23,87	55	6,37
IT25	229	26,54	127	14,72	299	34,65	142	16,45	66	7,65
IT26	13	1,51	11	1,27	69	8,00	278	32,21	492	57,01

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 8 se puede observar una destacada variedad en los resultados. Por un lado, los valores más elevados han aparecido en los ítems 22, 23 y 26. En el lado contrario, los resultados han sido más bajos en los ítems 21, 24 y 25. En esta investigación, muchos docentes portugueses han apoyado la aseveración de que estos estudiantes son los grandes “olvidados” del sistema educativo, quedando sus potencialidades y necesidades sin atender. Esto aparece agravado por variedad de circunstancias, señalando muchos participantes que el tamaño de las clases o la excesiva carga burocrática docente, entre otros aspectos, condicionan la implementación de estrategias adecuadas para estos estudiantes. Muchos docentes han manifestado que la heterogeneidad existente en las aulas dificulta la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una intervención educativa ajustada es clave para asegurar una transición educativa entre niveles y etapas de escolarización. Es fundamental proporcionar un ambiente enriquecedor con estímulos adecuados a las características de estos estudiantes para potenciar sus altas habilidades. Y, sobre todo, evitar situaciones de presión que provoquen frustración, exclusión y desmotivación. Dos participantes comentan lo siguiente: “Soy madre de un joven talentoso, ahora adulto, y recuerdo con pesar los obstáculos y dificultades vividos por mi hijo, y por mí, en consecuencia, por la falta de orientación y soluciones para afrontar la situación a pesar de estar tiempo buscando ayuda fuera de la escuela a nivel psiquiátrico y psicológico” y “tengo dos hijos superdotados y sufrieron mucho en el colegio”.

Los participantes han planteado numerosas propuestas para mejorar la respuesta educativa dirigida hacia estos estudiantes. Así, algunos docentes apoyan la existencia de un currículum propio para ellos o bien contextos específicos de aprendizaje que les permitan mostrar su potencial. Además, varios afirman que facilitaría la respuesta educativa contar con un repositorio de recursos, experiencias y preguntas específicas sobre la atención educativa. Varios participantes han mostrado una elevada preocupación respecto a su capacitación para abordar una aceleración o flexibilización curricular. También demandan la necesaria existencia de expertos que apoyen, informen y asesoren que aparezcan integrados en el funcionamiento del centro escolar. Junto a estos, creen necesario la existencia de docentes especialistas en el trabajo educativo con estos estudiantes y proponen el incremento y mejora de la formación inicial facilitada a los profesores de Educación Especial. Es necesaria una mayor concienciación sobre el papel de la Educación Especial en la superdotación.

En este sentido, remarcar el papel de las asociaciones para atender las necesidades educativas, y sociales, de este colectivo. La existencia de equipos multiprofesionales para el trabajo con estos estudiantes podría redundar en experiencias educativas de éxito. Dentro de las mismas, asociaciones como la Associação Nacional para o Estudo e a Intervenção na Sobredotação (ANEIS), desarrollan una valiosa labor en el trabajo integral con estos individuos. Varios participantes han considerado imprescindible dar la oportunidad de difundir folletos informativos sobre el papel de esta asociación en el contexto educativo y social portugués.

Para desarrollar más este análisis para esta dimensión, se señalan los resultados obtenidos en diversos estadísticos:

Tabla 9
Estadísticos para la dimensión Intervención y sus ítems.

Ítem	Mínimo	Máximo	M	DT	Asimetría	Curtosis
IT21	1	5	2.42	1.50	.50	-1.26
IT22	1	5	4.56	.68	-1.88	4.96
IT23	1	5	4.48	.72	-1.62	3.50
IT24	1	5	2.82	1.16	-.06	-.87

IT25	1	5	2.64	1.24	.12	-.96
IT26	1	5	4.42	.81	-1.72	3.66
Total	6	30	21.34	4.08	-.01	.19

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 9 se observa la bipolaridad de las medias en los ítems. Por un lado, medias elevadas para los ítems 22 ($M= 4.56$ $DT= .68$), 23 ($M= 4.48$ $DT= .72$) y 26 ($M= 4.42$ $DT= .81$). En lado opuesto, medias más bajas para los ítems 21 ($M= 2.42$ $DT= 1.50$), 24 ($M= 2.82$ $DT= 1.16$) y 25 ($M= 2.64$ $DT= 1.24$). Los resultados tienen cierta coincidencia con los obtenidos para la dimensión Identificación, apertura a la participación de familias y servicios externos en este proceso pero carencias en cuanto el conocimiento de la existencia de estos escolares en las aulas, y debilidad en relación a la puesta en práctica de medidas de inclusión educativa para estos escolares.

4. Discusión

Con los resultados presentes, se entiende que existe una fuerte falta de información entre los docentes sobre la superdotación y las respectivas necesidades educativas. Esta falta de nociones básicas sobre el concepto de superdotación interfiere con lagunas en la identificación, la legislación y en la propia intervención con estos estudiantes. Es importante resaltar que el bienestar y la calidad de vida de este alumnado requiere de un ambiente escolar favorable. Es evidente que el bienestar psicológico tiene un impacto considerable en el rendimiento académico y las relaciones sociales, particularmente en el contexto escolar (Casino-García et al., 2021). Cuando dicho apoyo educativo no es brindado a estos estudiantes por parte de la escuela, se podría hacer visible la manifestación de trastornos de conducta y, en consecuencia, una ruptura en las relaciones entre docentes y estudiantes (Zuñiga, 2014). Los propios estudiantes perciben a los docentes como elementos esenciales de apoyo escolar que promueven la estabilidad y mejoran su bienestar (Kroesbergen et al., 2015). Ante tal impacto, es importante resaltar la percepción de los docentes recogida en el presente estudio.

Por un lado, los docentes han considerado que saben identificar a los estudiantes con características relativas a la superdotación, lo que está en línea con otras investigaciones (Akgül, 2021) pero, por otro lado, se han observado prejuicios y falta de nociones básicas sobre la superdotación. Esta puede ser la razón principal por la que los participantes informan que hasta el momento no han identificado a estudiantes superdotados en sus clases. Esto es compatible con otros estudios que indican que las decisiones de los docentes de nominar individuos superdotados pueden verse influenciadas negativamente por prejuicios y falta de conocimiento sobre este concepto (Biber et al., 2021). Estos estereotipos tienden a influir en la percepción y las actitudes de los propios docentes hacia los estudiantes, así como en sus medidas educativas hacia ellos (Matheis et al., 2020).

Por lo tanto, surge con frecuencia entre los participantes la necesidad de capacitación en el área. Como se ha observado, a lo largo de la formación docente hubo poco contacto con esta temática. Además, resaltaron la falta de capacitación en esta área brindada por las instituciones escolares. Por otro lado, dado el reconocimiento de la importancia de comprender mejor a estos estudiantes, y la respectiva intervención, los docentes han tendido a buscar otros recursos como forma de enriquecer sus conocimientos en el área. Estos resultados son congruentes con otros estudios donde quedó claro que la falta de experiencia y formación docente son las bases de la falta de conocimientos teóricos y prácticos sobre la superdotación. Además, el mismo estudio refuerza la necesidad de una formación más especializada en el área para que el profesorado comprenda mejor el concepto de superdotación, sus características, necesidades y estrategias de intervención (Sánchez-Escobedo et al., 2020).

En el estudio de Akgül (2021), los docentes también reconocen la necesidad de formación y especialización en esta temática para responder mejor a estos estudiantes, pero también resaltan la importancia de involucrar a otros agentes educativos, como la familia. Así lo destacan los participantes en el presente estudio quienes, además de la formación del profesorado, consideran igualmente importante ofrecer este tipo de iniciativas al personal no docente y a las familias.

Frente a la legislación, los docentes han identificado la necesidad de una legislación adaptada para estos estudiantes, con el fin de respetar su idiosincrasia y necesidades educativas. Varios estudios destacan la aceleración escolar como una respuesta legislativa adecuada, también prevista en la legislación portuguesa, que, según varios estudios, tiene un efecto académico y psicológico positivo (Bernstein et al., 2020; Dare y Nowicki, 2020; Dare et al., 2019; Dare et al., 2021). Este cuidado puede ser un predictor para que los contextos educativos tengan en cuenta las necesidades educativas inherentes a la superdotación, proporcionando lo necesario para que los docentes respondan adecuadamente a estos estudiantes.

Hay estudios que señalan una falta de ajuste de las medidas educativas del contexto escolar a las características de este alumnado (Tourón y Santiago, 2015), llevando a que los estudiantes no se sientan apoyados por los profesores (González-Cabrera, 2018). Los participantes han identificado la necesidad de apoyar a estos estudiantes. Sin embargo, una excesiva carga burocrática y la falta de recursos, además del desconocimiento sobre la superdotación, interfiere en su acción pedagógica. Estos datos son congruentes con el estudio de Cross y Cross (2017), donde los docentes admitieron no tener tiempo para dedicarse a estos temas, además de la falta de formación y recursos educativos para responder a sus necesidades.

Los resultados indican que los propios docentes reconocen que el sistema educativo no está adaptado para dar respuesta a estos estudiantes, lo que también se constató en el estudio de (Akgül, 2021), donde se incidió que la educación actual y las respectivas medidas fueron percibidas como insuficientes. La necesidad de proporcionar un mayor apoyo desde la escuela a estos estudiantes es defendida por

los participantes de este estudio, incluso si experimentan dificultades para identificar estrategias adecuadas de actuación derivadas de la falta de formación, así como de recursos escolares para dicha intervención. Estos datos corroboran otras investigaciones que señalan una constante falta de respuestas adecuadas por parte de los centros educativos a las necesidades del alumnado superdotado (García-Martínez et al., 2021).

Los docentes también destacan la escasez de material para aplicar en el contexto del aula, con el fin de responder a las necesidades educativas de estos estudiantes. Sin embargo, actualmente existen varios estudios que presentan programas y adaptaciones curriculares, como una forma para que los docentes respondan a diferentes ritmos de aprendizaje en un contexto escolar. Un ejemplo es el estudio de Yu y Jen (2020), quienes destacan la metodología STEM, destacando la necesidad de brindar más recursos a los docentes para aumentar su capacidad de enseñar utilizando nuevos métodos y utilizando la tecnología. El uso de metodologías STEM proporcionará mejora e interés por parte de los estudiantes, incluidos los estudiantes con superdotación (García-Perales et al., 2022; Rocha et al., 2018). Otro ejemplo es el trabajo de Rocha et al. (2022), que además de resaltar la importancia de las medidas de enriquecimiento extracurricular, también busca resaltar metodologías, estrategias y cuidados que los docentes pueden aplicar en el aula para responder a las necesidades inherentes de los estudiantes superdotados.

Como han destacado los docentes, la necesidad de una intervención holística también se destaca en otros estudios, que señalan el impacto del trabajo en equipo entre escuelas, familias, psicólogos u otros profesionales, como forma de incrementar el bienestar y el ajuste psicológico de estudiantes superdotados (Al-Hamdan et al., 2017; García-Martínez et al., 2021).

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, indicar que hubiera sido importante tomar en consideración la formación específica del docente en superdotación. Como propuesta para futuras investigaciones, se desarrollará una replicación de los resultados integrando esta variable e incorporando, además, un análisis factorial confirmatorio de la estructura del instrumento y el análisis de los resultados en función de variables tales como la titulación académica del profesorado o sus años de experiencia docente.

5. Conclusión

El estudio en cuestión destaca la importancia de un enfoque educativo que no sólo reconozca, sino que también celebre la singularidad y las habilidades excepcionales de los estudiantes superdotados en Portugal. La investigación pone de relieve la necesidad imperiosa de que los educadores dispongan de conocimientos profundos y actualizados sobre la superdotación basados en una formación continua y específica. Además, se destaca la importancia de una legislación educativa más enfocada y adaptada a las particularidades de estos estudiantes, que vaya más allá

de los preceptos generales de inclusión y responda eficazmente a sus necesidades singulares, partiendo de una identificación temprana. Este estudio también destaca la importancia de una colaboración más estrecha entre escuelas, familias y especialistas, creando una red de apoyo que promueva un entorno educativo enriquecedor y estimulante. También se enfatiza la necesidad de estrategias pedagógicas innovadoras y flexibles que permitan la adaptación curricular y metodológica, buscando satisfacer las expectativas y potencialidades de estos estudiantes, así como la difusión de experiencias de éxito con estos estudiantes. Por tanto, estos serían los ejes que constituirían la base del abordaje educativo con estos estudiantes en Portugal (Figura 2):

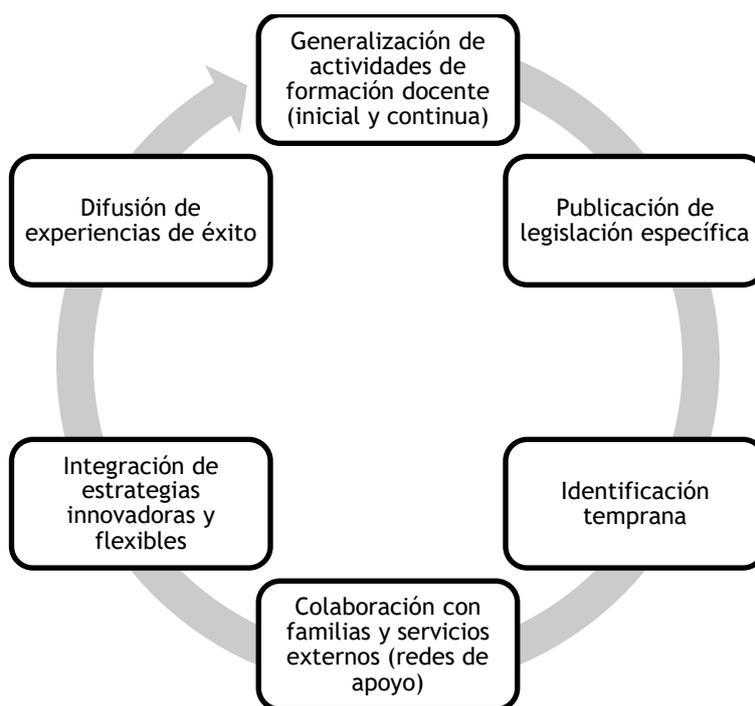


Figura 2. Ejes del abordaje educativo desde la perspectiva docente en Portugal.

Se concluye, por tanto, que es imprescindible un cambio paradigmático en el sistema educativo portugués, que promueva una cultura de valoración y reconocimiento de la superdotación basada en una estructura legislativa específica y robusta, así como en una formación docente especializada y continua. Dicho cambio debería centrarse no sólo en la identificación temprana y el apoyo adecuado a los estudiantes superdotados, sino también en el desarrollo de prácticas educativas que respeten y mejoren su diversidad y capacidades, contribuyendo así a su éxito académico y bienestar psicosocial.

Referencias bibliográficas

- Akgül, G. (2021). Teachers' metaphors and views about gifted students and their education. *Gifted Education International*, 37(3), 273-289. <https://doi.org/10.1177/0261429421988927>
- Al-Hamdan, N., Al-Jasim, F. A., y Abdulla, A. M. (2017). Assessing the Emotional Intelligence of Gifted and Talented Adolescent Students in the Kingdom of Bahrain. *Roeper Review*, 39(2), 132-142. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1289462>
- Almeida, L. S., y Rocha, A. (2018). *Sobredotação: Uma responsabilidade coletiva!* CERPSI.
- Barrenetxea-Mínguez, L., Galindo-Domínguez, H., y Yániz-Alvarez-de-Eulate, C. (2024). Las Actitudes educativas del profesorado hacia las altas capacidades: Validación de la escala AEPAC. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 28(1), 101-124. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.29541>
- Bernstein, B. O., Lubinski, D., y Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being: A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830-845. <https://doi.org/10.1037/edu0000500>
- Biber, M., Biber, S. K., Özyaprak, M., Kartal, E., Can, T., y Şimşek, İ. (2021). Teacher Nomination in Identifying Gifted and Talented Students: Evidence from Turkey. *Thinking Skills and Creativity*, 39. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100751>
- Burstow, B. (2018). Professional learning development from the top-down: Identifying the need. In *Effective Teacher Development: Theory and Practice in Professional Learning* (pp. 31-46). Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781474231893.ch-003>
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., y Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1006), 1-23. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Chae, Y., y Gentry, M. (2011). Gifted and general high school students' perceptions of learning and motivational constructs in Korea and the United States. *High Ability Studies*, 22, 103-118. <https://doi.org/10.1080/13598139.2011.577275>

- Cooper, P., y McIntyre, D. (1996). *Effective Teaching and Learning: Teachers' and Students' Perspectives*. Open University Press.
- Cross, T. L., y Cross, J. R. (2017). Maximizing potential: A school-based conception of psychosocial development. *High Ability Studies*, 28, 43-58. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1292896>
- Dare, L., Nowicki, E. A., y Murray, L. L. (2021). How students conceptualize grade-based acceleration in inclusive settings. *Psychology in the School*, 58(1), 33-50. <https://doi.org/10.1002/pits.22435>
- Dare, L., Nowicki, E. A., y Smith, S. (2019). On Deciding to Accelerate: High-Ability Students Identify Key Considerations. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 159-171. <https://doi.org/10.1177/001698621982807>
- Dare, L., y Nowicki, E. (2020). 'The road less travelled': Grade-level acceleration in inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 188-204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.183726536>
- Ferrando, M., Prieto, M. D., y Ferrándiz, C. (2023). Qué procesos creativos intervienen en la realización de pruebas de pensamiento divergente. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(60), 309-326. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i60.7809>
- Fleith, D. S., Almeida, L. S., Alencar, M. L. S., y Miranda, L. C. (2010). Educação do aluno superdotado no Brasil e em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 73-86.
- Gargani, J., y Strong, M. (2014). Can we identify a successful teacher better, faster, and cheaper? Evidence for innovating teacher observation systems. *Journal of Teacher Education*, 65, 389-401. <https://doi.org/10.1177/0022487114542519>
- García-Martínez, I., Cáceres, R., Rosa, A., y León, S. (2021). Analysing Educational Interventions with Gifted Students. Systematic Review. *Children*, 8, 365,1-15. <https://10.0.13.62/children8050365>
- García-Perales, R. (2017). Desempeño docente para la identificación de los más competentes para la matemática. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(Extraordinario), 271-278. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10335>
- García-Perales, R., Rocha, A., y Almeida, A. I. S. (2022). Creatividad y competencias STEAM: ejemplo de aplicabilidad y funcionalidad en los procesos

- educativos. En J. Berg, C.L.B. Vestena y C. Costa-Lobo (Orgs.), *Criatividade, Educação e Inovação Social* (pp. 48-60). Pimenta Cultural.
- García-Perales, R., y Jiménez-Fernández, C. (2022). Tendencias en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual. Marcos normativos y acciones contempladas en el decenio 2009/2010 - 2019/2020. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 111-126. <https://doi.org/10.6018/reifop.530331>
- Gómez-Labrador, C. (2021). Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 489-502. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2203>
- González-Cabrera, J. (2018). *Informe Ejecutivo del Proyecto Ciberaacc. Acoso y Ciberacoso en Estudiantes de Altas Capacidades: Prevalencia y Afectación Psicológica*. UNIR.
- Hosgorur, T., y Gecer, A. (2012). Gifted students' views about teachers' desired characteristics. *Educational Process: International Journal*, 1, 39-49. <https://doi.org/10.12973/edupij.2012.112.4>
- Johnsen, S. K. (2021). *Identifying Gifted Students: A Practical Guide*. Routledge.
- Kornelia, T., y Wilhelmina, J. (2009). *Gifted students' perceptions of the characteristics of effective teachers*. University of Wollongong, 115-124. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/732>
- Kroesbergen, E. H., Van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M. M. N., y Reijnders, J. J. W. (2015). The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>
- Leavitt, M., y Geake, J. (2009). Giftedness perceptions and practices of teachers in Lithuania. *Gifted and Talented International*, 24, 139-148. <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11673536>
- Lupascu, A. R., Pânisoară, G., y Pânisoară, I. (2014). Characteristics of effective teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 534-538. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.305>
- Mahfouz, J. (2015). The necessary competencies for teachers of gifted students in the Kingdom of Saudi Arabia from the student's point of view. *Global Institute Studies Research Journal*, 1, 1-19.

- Matheis, S., Keller, L. K., Kronborg, L., Schmitt, M., y Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213-232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>
- Ministério da Educação de Portugal (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Presidência do Conselho de +Ministros. *Diário da República*, 129, Série I, 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Miranda, L. C., y Almeida, L. S. (2018). Sobredotação em Portugal: Legislação investigação e intervenção. En L. Almeida y A. Rocha (Coords.), *Sobredotação: Uma responsabilidade coletiva!* (pp. 257-287). CERPSI.
- Miranda, L. C., Almeida, L., y Almeida, A. (2010). O aluno superdotado na escola portuguesa: Que apoios educativos? *Sonhar*, 1, 67-82.
- Plata-Morán, M. del C., Gozalo-Delgado, M., Gómez-Labrador, C., y Barrios-Fernández, S. (2021). Los docentes que creen en la inclusión educativa ¿tienen una actitud favorable hacia el alumnado de altas capacidades?. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 381-390. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2077>
- Rocha, A., Almeida, A. I. S., Palhares, C., Fonseca, H., y Ferreira, E. (2023). *Percursos de Diversidade e Talento*. ANEIS.
- Rocha, A., Fonseca, H., y Almeida, A. I. S. (2018). Criatividade e STEAM: uma abordagem integrada no PEDAIS. En F.H.R. Piske, T. Stoltz, C. Costa-Lobo, A. Rocha y E. Vásquez-Justo (Orgs.), *Educação de Superdotados e Talentosos: Emoção e Criatividade* (pp. 203-222). Juruá Editora.
- Rocha, A., García-Perales, R., Almeida, A. I. S., y Silva, B. (2022). Enriquecimento e sobredotação: estratégias educativas em contexto curricular e extracurricular. En F. H. R. Piske, T. C. Nakano, A. Rocha y R. García-Perales (Orgs.), *Altas Habilidades Superdotação AH/SD: Talentos+, Criatividade e Potencialidades* (pp. 201-222). Vetor Editora.
- Sánchez-Escobedo, P. A., Valdés-Cuervo, A. A., Contreras-Olivera, G. A., García-Vázquez, F. I., y Durón-Ramos, M. F. (2020). Mexican teachers' knowledge about gifted children: Relation to teacher teaching experience and training. *Sustainability*, 12(11), 4474. <https://doi.org/10.3390/su12114474>

- Su, Y. H. (2006). *Exploring gifted primary students' perceptions of the characteristics of their effective teachers* [Master's thesis, University of New South Wales].
- The Arab Center for Educational Research for the Gulf States (2020). *Gifted Nurturing: A Survey Study of the Most Prominent Global Trends and Experiences in the Member States of the Arab Bureau of Education for the Gulf States*. The Arab Center for Educational Research for the Gulf States.
- Tourón, J., y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368, 196-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, M., Navarro-Asencio, E., y Tourón, J. (2023). Validez de Constructo de la Escala de Detección de alumnos con Altas Capacidades para Padres, Parent Gifted Rating Scales (GRS 2), en España. *Revista De Educación*, 1(402), 53-80. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-595>
- Yasar, M. (2018). Scaling of ideal teachers characteristics with pairwise comparison judgments according to pre-service teachers opinions. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5, 130-145. <https://doi.org/10.21449/ijate.369233>
- Yu, H. P., y Jen, E. (2020). Integrating Nanotechnology in the Science Curriculum for Elementary High-Ability Students in Taiwan: Evidenced-Based Lessons. *Roeper Review*, 42, 38-48. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1690078>
- Ziegler, A., Balestrini, D. P., y Stoeger, H. (2018). An International View on Gifted Education: Incorporating the Macro-Systemic Perspective. En S.I. Pfeifer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 15-28). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>
- Zuñiga, M. (2014). El Trastorno de Ansiedad y Estrés Escolar en los Adolescentes con Alto Desempeño Académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 205-212. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.432>

Contribuciones del autor: RG-P, AR, ARA y AIA han participado en la redacción, revisión y envío del artículo. Todos los autores contribuyeron al artículo y aprobaron la versión enviada.

Financiación: Proyecto 2022-GRIN-34408 de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Agradecimientos: Nuestra gratitud por el apoyo a la Universidad de Castilla-La Mancha, el Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, el Instituto Politécnico de Viana do Castelo, la Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) y el Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigación Psicopedagógica (CIPsp). También nuestro agradecimiento a todos los docentes participantes en la investigación.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores declaran que el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Cómo citar este artículo:

García-Perales, Ramón; Rocha, Alberto; Aguiar, Ana Raquel; y Almeida, Ana Isabel (2024). Abordaje del conocimiento docente sobre la respuesta educativa dirigida al alumnado con superdotación en Portugal. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(3), 47-72. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.29616>

Anexo

Instrumento

Dimensión	Ítems
Conceptualización	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sé lo que es un/a alumno/a con superdotación. 2. Conozco la tipología de perfiles dentro de la superdotación. 3. Conozco la prevalencia de la superdotación en las escuelas. 4. Cuando tuve un/a alumno/a con superdotación en el aula, sabía cuáles eran sus principales características. 5. En la escuela, hemos mantenido comunicación con asociaciones/especialistas que atienden las necesidades de los/as alumnos/as superdotados/as para aumentar el conocimiento sobre ellos/as. 6. Soy capaz de ayudar y orientar a otro/a compañero/a docente en relación a los alumnos/as superdotados/as. 7. En la formación inicial, tuve oportunidad de contactar con el tema de la superdotación. 8. En formación continua, he tenido la posibilidad de actualizar conocimientos en el ámbito de la superdotación.
Legislación	<ol style="list-style-type: none"> 9. Estoy familiarizado/a con la legislación portuguesa relativa a inclusión y atención a la diversidad. 10. Estoy familiarizado/a con contenido de legislación portuguesa para alumnos/as con capacidad de aprendizaje excepcional. 11. Estoy familiarizado/a con contenido de legislación portuguesa para alumnos/as con aptitudes o talentos específicos para una determinada área artística. 12. Aplico el Decreto-Ley n.º 54/2018, régimen jurídico de la educación inclusiva, para alumnos/as con características de superdotación. 13. Comprendo la importancia de existir legislación específica que busque respuestas educativas para alumnos/as superdotados/as desde una perspectiva de inclusión educativa. 14. En mi práctica educativa, considero que la educación inclusiva es fundamental, por lo que sus principios deben ser aplicados en el aula para todos/as los/as alumnos/as.
Identificación	<ol style="list-style-type: none"> 15. Conozco las características que un/a alumno/a potencialmente superdotado/a puede presentar. 16. Procuro conocer casos ya identificados, a fin de responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno/a con superdotación. 17. Estoy familiarizado/a con instrumentos de identificación para alumnos/as superdotados/as. 18. Considero fundamental la relación entre la escuela y la familia para la identificación y atención educativa adecuadas de alumnos/as superdotados. 19. En el proceso de identificación y atención educativa, considero importante solicitar la colaboración de asociaciones/especialistas que apoyan a alumnos/as superdotados/as. 20. Soy consciente de la necesidad de formación de docentes para la identificación y atención educativa de alumnos/as con superdotación y/o talento.
Intervención	<ol style="list-style-type: none"> 21. Tuve o tengo un/a alumno/a superdotado/a en mi aula. 22. Considero que la relación familia-escuela es fundamental para una intervención adecuada con alumnos/as superdotados/as. 23. En el proceso de intervención educativa, es importante pedir la colaboración de las asociaciones/especialistas que trabajan con alumnos/as superdotados/as. 24. Conozco medidas educativas/estrategias pedagógicas para ser

implementadas con alumnos/as superdotados/as.

25. Implemento medidas educativas/estrategias pedagógicas para alumnos/as superdotados/as.

26. Soy consciente de la necesidad de formación a profesores/as para una mejor atención a las características de los alumnos/as superdotados/as.

Fuente: Elaboración propia.